

## **Trainers Training for Adult Education** **Formarea formatorilor pentru educația adulților: specific metodologic**

Șerban IOSIFESCU  
Institutul de Științe ale Educației  
Asociația Națională a Formatorilor în Management Educațional

### **Abstract**

The programs for adult education must have a different approach and some specific methodological issues than the school education ones. The adults have different experience, different knowledge and, especially, different motivation when they are “buying” educational programs. Those aspects are not, usually, taken into account when a training provider, dealing with specific target groups, begins to search or to train trainers, because in Romania, the profession of trainer is not yet recognized and not even (in a lot of areas) accepted. A lot of persons involved in the training programs, even they are called (or they call themselves) trainers, they did not receive a specific training as educators dealing with adults. For those (and other) reasons, the training of trainers has to be designed in a professional way, based on professional standards, inside professional training institutions and using professional trainers of trainers.

### **Educația adulților versus educația școlară**

Una dintre cauzele multiplelor eșecuri ale programelor de educație a adulților este convingerea multor “formatori” (bazată, de obicei, pe o experiență de profesor) că adulții pot fi abordați din aceeași perspectivă educațională ca și copiii.

Mai există, de asemenea, convingerea că nu sunt diferențe esențiale între formarea inițială, de tip pre-experiențial (adică desfășurată înainte de exercitarea unei profesii sau ocupații și care urmărește pregătirea persoanei pentru a o exercita) și cea ulterioară (sau continuă cum este ea numită), de tip post-experiențial, (care se aplică unei persoane în timpul exercitării profesiei).

Falsitatea celor două presupuziții este demonstrată atât de teoria cât și de practica educației adulților. Credem că este deja un bun câștigat ideea că educația post-experiențială a adulților (domeniu căruia îi aparține și formarea formatorilor) este principial diferită față de ceea ce face profesorul (“la clasă” sau în sala de curs, cu elevii sau cu studenții) - și chiar față de activitățile de “reciclare” sau “perfecționare” așa cum suntem obișnuiți să le înțelegem în prezent. Aceasta în primul rând pentru că educația adulților dezvoltă nu doar “cunoștințe”, “deprinderi” și “abilități” ci competențe profesionale care:

- *Sunt definite funcțional* – pe baza funcțiilor și rolurilor profesionale care vor trebui îndeplinite, respectiv performate.
- *Au o triplă origine - vocațională, formațională și experiențială*: anumite persoane pot deține anumite competențe (sau elemente de competență) din vocație, altele ca urmare a unui proces formativ iar altele predominant din experiență.
- *Au o triplă componență - rațională, afectivă și acțională*: pe lângă cunoaștere relevantă și moduri de gândire o competență cuprinde și atitudini profesionale, sentimente, motive, seturi acționale, toate interconectate.
- *Sunt aplicabile situațional*, se actualizează diferit în situații diferite; de exemplu, competența de comunicare persuasivă are o altă actualizare la profesorul de școală generală și alta la formatorul de formatori. Aici, stăpânirea “*managementului diferențelor*” este esențială.

Mai mult, formarea continuă a adulților (în care includem și diversele categorii în prezent ocupaționale și de dorit profesionale din sistemul educațional – profesori, directori, inspectori, formatori etc.) include răspunsul la numeroase probleme personale și sociale care devin, adesea, mai importante decât aspectele tehnice. De exemplu, clădirea sau consolidarea stimei de sine, dezvoltarea unor atitudini pozitive față de un anumit subiect, construirea unor echipe puternice devin de multe ori mai importante decât însușirea unei metode sau unui procedeu de lucru. La aceasta adăugăm importanța sporită a aspectelor etice.

Toate acestea (la care se adaugă neputința încă evidentă a multor instituții de învățământ superior de a răspunde adecvat acestor provocări) ne-au condus la ideea că formarea și dezvoltarea profesională în educație sunt condiționate de existența și dezvoltarea unui corp de formatori profesioniști. Deja acest lucru este afirmat tot mai răspicat la nivelul “clienților” programelor de formare – dar nu și la nivelul decidenților și al învățământului superior. La acest din urmă nivel există, probabil, temerea (justificată de altfel) că programele dezvoltate și acreditate într-un sistem profesionalizat de formare vor face concurență vetustelor forme de “reciclare” și “perfecționare” încă dominante în oferta acestor instituții. Datorită acestei lipse de răspuns (când nu este opoziție manifestă), în sistemul formării și dezvoltării diferitelor categorii profesionale există mai ales “formatori de timp liber” și nu unii profesioniști.

### **Rolul și statutul formatorului**

Având în vedere că scopul ultim al formării este realizarea unor schimbări în cunoașterea, atitudinile și comportamentul profesional (individual / de grup profesional), rolul formatorului este cel de a genera, de a induce, de a orienta și de a susține aceste schimbări la nivel individual și / sau de grup. “Obiectul muncii” unui formator este altul decât cel al formabilului său: de exemplu, în educație, formatorul de directori are ca grup țintă persoanele care ocupă (sau doresc să ocupe) o anumită poziție de conducere în sistem; în schimb, obiectul muncii directorului va fi școala (cu o anumită structură, cu o cultură definită, cu procese și relații specifice, cu profesori și elevi concreți etc.) Deci formatorul de directori nu dorește să schimbe ceva anume în școală (pentru că nu știe ce anume trebuie schimbat) ci să-i schimbe pe cei care vor schimba școala. Doar în aparență paradoxal, formatorul de profesori trebuie să înceteze a fi profesor după cum formatorul de directori va trebui să nu mai fie directorul formabililor săi. Formatorul va trebui să facă în așa fel încât adulții pe care îi formează să învețe, să se dezvolte, să fie proficienți din punct de vedere profesional în mod durabil, competențele formate vor trebui să fie funcționale nu numai în timpul programului de formare ci și ulterior. Acest lucru se realizează prin dezvoltarea competențelor pentru

auto-formare și pentru dezvoltare autoindusă (având în vedere și viteza schimbărilor sociale și din multe domenii profesionale), aceasta fiind ținta strategică a oricărui program de formare.

Din această perspectivă, formatorul este un manager al procesului de (auto)formare și dezvoltare profesională continuă, care trebuie, în primul rând să-l pună pe formabil în situația de a învăța, facilitându-i "traectoria" de-a lungul unui ciclu de învățare (cum este, de exemplu, cel arhicunoscut – "*do-reflect-learn-apply*", tradus de noi prin "practică-reflecție-învățare-aplicare"). Această idee (de "ciclu de învățare") stă, de altfel, la baza celor mai noi teorii organizaționale, centrate pe conceptul de "organizație care învață" ("*learning organization*"). Ca urmare, formatorul trebuie să creeze formabilului oportunități pentru parcurgerea etapelor acestui ciclu:

- plecând de la *situația* și problemele formabililor apărute în practica curentă;
- provocând *reflecția* asupra acestei practici care duce la redefinirea problemelor și la identificare a unor noi alternativelor de rezolvare;
- creând situații de *învățare* – prin care sunt dezvoltate acele competențe care îi ajută pe formabili să rezolve problemele și să abordeze situațiile astfel redefinite;
- oferind oportunități de *aplicare* a competențelor formate / dezvoltate în situații simulate (pe parcursul stagiilor proxemice - "în contact direct") dar și reale - prin proiecte și activități desfășurate la nivelul organizațiilor de proveniență.

Pornind de la acest rol fundamental, statutul formatorului trebuie să fie unul profesionist, fiind demonstrat atât specificul activității cât și al "obiectului muncii". Nefiind, aici, locul unei prezentări detaliate a caracteristicilor profesionismului (ele fiind descrise pe larg în literatura de specialitate), ne mulțumim a enumera doar câteva care ni se par semnificative în contextul actual:

- a) formare specializată;
- b) un statut bine definit cu recunoașterea socială a monopolului în domeniul respectiv;
- c) practicarea autonomă, auto-organizată și auto-controlată;
- d) integrarea practicii în profesiune cu cercetarea și formarea: cei mai buni practicieni devin atât cercetători cât și formatori - la nivelul formării inițiale și al celei continue;
- e) inserția socială prin intermediul asociațiilor și organizațiilor profesionale – cu drept de avizare asupra formării și acreditării, care garantează statutul social, care impun codurile etice specifice și exercită controlul asupra practicii în domeniu pe baze profesionale și nu administrative sau politice.

Numai astfel "încadrat" formatorul își va putea exercita rolul descris mai sus – statutul de profesionist creând premisele unui sistem coerent de asigurare a calității programelor de formare.

### **Formarea formatorilor pentru educația adulților**

Aplicând cele spuse mai sus la formarea formatorilor, ajungem la concluzia că și în acest caz avem rol și statut profesional deoarece atât grupul țintă cât și "serviciul social" oferit sunt diferite. Formatorul de formatori va lucra cu formatori (și nu cu profesori sau directori, așa cum vor lucra, de exemplu, formatorii de profesori, respectiv de directori). Deci, interesul formatorului de formatori este de a forma și dezvolta acele competențe specifice formării, indiferent de domeniul în care va activa viitorul formator și de grupul țintă pe care acesta îl va viza.

În acest spirit formatorul de formatori:

- trebuie să fie, în spirit curricular, un creator de programe de formare și nu un imitator sau aplicator al unor programe formaționale concepute de alții;
- trebuie să genereze, în spirit metodologic, modele de formare, și nu rețete de aplicat ca atare; mai mult, formatorul de formatori trebuie să dezvolte și la formabili competențele de modelare și nu numai de aplicare a unor modele mai mult sau mai puțin străine;
- trebuie să se ghideze, în spirit umanist, după principiul alternativității, să promoveze deschiderea de perspective și nu închiderea în prescriptivism, să accepte dezvoltarea, de către formabili, a modelelor oferite și chiar a negării acestora prin alternative originale;
- trebuie să ofere, în autentic spirit managerial, modelele funcționale, adecvate situațiilor de formare concrete, grupului / grupurilor de formabili și resurselor disponibile.

Aici apare eterna problemă pusă pe tapet de cei care se opun procesului de profesionalizare a formării continue: "cine îi formează pe formatorii de formatori; dar pe formatorii formatorilor de formatori?". Trebuie găsită, evident, o cale de a ieși din această (aparentă) regresie la infinit.

Soluția pe care o propunem pornește de la faptul că există deja, la noi, o expertiză în domeniul formării și al formării de formatori dobândită pe diverse căi – de la autoformare până la acreditare în diferite programe naționale și internaționale. Această expertiză ar trebui împărtășită în forme asociative - asociații și rețele profesionale<sup>1</sup> - și concretizată în standarde naționale recunoscute și însușite atât de către ofertanții de programe de formare și de educație a adulților cât și de beneficiarii mai importanți ai formării. La rândul lor, standardele vor defini statutului formatorului și al formatorului de formatori - și anume:

- ocupația (atribuțiile) și profesiunea (competențele specifice) de formator;
- modul de selecție, formare, acreditare, autorizare și de desfășurare a practicii profesionale - deci modul de dobândire a statutului de formator;
- modul de încadrare instituțională - inclusiv ca liber profesionist;
- drepturile - inclusiv dreptul de autor - și îndatoririle, precum și codul deontologic al formatorului;

---

<sup>1</sup> Deoarece existența asociațiilor profesionale este o condiție *sine qua non* a dobândirii statutului profesional – acesta fiind și scopul major al creării Asociației Naționale a Formatorilor în Management Educațional din România – ANFMER - și al Asociației Naționale a Formatorilor de Formatori din România - ANFFR.

-modalitățile de asigurare a calității formării, interdicția prestării activităților de formare în lipsa acreditării și protecția împotriva concurenței neloiale.

Acest lucru va deveni posibil prin susținerea unei inițiative legislative care să oficializeze acest Statut - elaborat prin consultarea largă a ofertanților de programe, publici și privați, guvernamentali și nonguvernamentali - și care să recunoască specificul profesional al activităților de formare (inclusiv introducerea ocupațiilor de formator și de formator de formatori în Clasificarea Ocupațiilor din România).

De asemenea, asociațiile profesionale ale formatorilor vor trebui încurajate și susținute prin încheierea unor acorduri și parteneriate strategice cu instituțiile interesate – dintre care Ministerul Educației și Cercetării, Ministerul Muncii și Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților sunt esențiale. Totodată, apartenența acestor asociații profesionale la sectorul non-guvernamental promovează profesionalizarea - ca antidot recunoscut al politizării.

### **Bibliografie**

BERG, G. (1989). Educational Reform and Teacher Professionalism, în "Journal of Curriculum Studies", 1989, Vol. 21, No 1, p. 53-60.

CARNALL, C.A. (1990). Managing Change in Organisations. New York: Prentice Hall.

CRIȘAN, AL., IOSIFESCU, Ș., PAUȘ, V. (1993). La recherche en sciences de l'education et la professionnalisation des enseignants en Roumanie: enjeux et perspectives. București: I.S.E.

DUBOST, P.J. (1990). "Formation-developement: la formation de demain", în L'enjeu humain de l'entreprise (100 nouveaux themes de reflexion). Paris: CEPP.

Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training (1997). London: Ofsted /TTA.

IOSIFESCU, S. (1996). Despre profesionismul profesoral, în "Sfera politicii", Nr. 45/1996, p. 11-13

IOSIFESCU, Ș. (2001). *Managementul programelor de formare* în Ghid metodologic pentru formarea formatorilor – management educațional (Coord. T.M.Mihail). București: M.E.C., I.S.E., p. 57-149.

JOYCE, B., B. SHOWERS (1980). Improving In-Service Training: the Message of Research, în "Educational Leadership", Vol. 37, No. 5, pp. 375-385

MIHAIL, T. (2000). Standarde de profesionalizare pentru formarea formatorilor de formatori în educație. București: ISE (mimeo)

PERRENOUD, P. (1996). The Teaching Profession between Proletarianization and Professionalization: Two Models of Change, în "Prospects" (UNESCO, BIE), Issue 99, Vol. XXVI, No. 3, Sept. 1996, p. 509-529.

POWER, C. (1992). The Professionalization and Status of Teacher. Education and the Teacher Profession, în "International Yearbook of Teacher Education", 1992. Paris: UNESCO.

"Revue des Sciences de l'Éducation - Le professionnalisme de l'enseignant", No. Thématique, Vol. XIX, No. 1, 1993, Quebec

SCHON, D.A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San-Francisco CA: Jossey-Bass.

Senge, P. (1994). The Fifth Discipline. New York: Doubleday.

Senge, P. *et alii* (2000). Schools that Learn. New York: Doubleday

Standarde manageriale și de formare managerială (coord. Ș. Iosifescu) (2000, 2001). București: I.S.E. (mimeo)

The Professional Qualification for Headship in Northern Ireland. Overview (2000). Belfast: Regional Training Unit.